

# CONSTRUINT UNA PEDAGOGIA DE L'ACOMPANYAMENT: ACOMPANYAR DES DE LA DIDÀCTICA PER DESPERTAR VIDES

Javier Alonso, Anna Forés, Ezequiel Mir i Carme Trinidad

A ella le gusta definir su actitud frente a sus posibles huéspedes con una palabra religiosa: una actitud ecuménica [...]. Cultiva la tolerancia y el pluralismo que los avatares de su propia vida la han llevado a abrazar. Con nada se escandaliza, los lenguajes y los modos de cada una son respetados por ella: convive con todo y con todas [...]. Su meta es sanar a las mujeres, no cambiarlas, pero es el consuelo que aquí lava heridas lo que lleva al cambio, y ese consuelo lo sientes sólo por ser acogida, sin juicio, sin un reproche.

MARCELA SERRANO<sup>1</sup>

## PER QUÈ AQUESTA ACOMPANYA

La proposta que trobareu en aquestes pàgines és el resultat de la posada en pràctica del que hem anomenat *els principis de la pedagogia de l'acompanyament*. Voldríem començar aquesta reflexió amb una confessió: als autors, una de les coses que ens uneix és l'intent constant de ser coherents. I justament és en la recerca d'aquesta coherència on s'han creuat els camins de quatre persones a les quals se suposa, en un inici, una interpretació diferenciada de rols: a unes el d'*acompanyants*, a les altres el d'*acompanyats*. El resultat? No es pot acompanyar si no ets acompanyat, i viceversa.

També ens volem permetre una altra llicència, segurament poc habitual en publicacions d'aquest tipus: fer uns agraïments sincers. Insistim en la sinceritat d'aquest acte de donar gràcies, perquè sovint els rituals comunicatius s'han despullat del seu significat més pur, ja sigui per l'automatisme amb el qual els utilitzem, ja sigui per la poca importància que els és atorgada o per la immediatesa i rapidesa que semblen caracteritzar els nostres temps.

Voldríem donar les gràcies, de tot cor, a totes les persones que ens han acom-

1. M. SERRANO, *El albergue de las mujeres tristes*, Madrid, Alfaguara, 1998, p. 103.

panyat. La seva presència esdevé explícita en aquesta reflexió, perquè formen part de nosaltres.

Gràcies, també, a les persones que acompanyem, perquè sense elles no hagués estat possible aquesta narració i perquè dia a dia ens ensenyen el significat de l'*acompanyament*.

Després d'aquesta petita llicència, passem a explicar què és el que trobarem a continuació. La tasca del docent universitari és —o hauria de ser— una tasca d'acompanyament. Per tal que esdevingui així, cal tenir en compte i combinar diferents elements tant de l'actuació dels futurs professionals com de la didàctica de les matèries. Aquests elements són els que hem volgut reflectir aquí. Comencem explicant la raó de ser de l'acompanyament en la professió, però sempre des de l'òptica del procés d'ensenyament-aprenentatge, i continuem amb els set principis bàsics de la pedagogia de l'acompanyament i, per extensió, de la seva didàctica.

## L'ACOMPANYAMENT COM A PRINCIPI DE L'ACTUACIÓ PROFESSIONAL

No caminis davant meu,  
potser no podré seguir-te.  
No caminis darrere meu,  
potser no podré guiar-te.  
Camina al meu costat  
i sigues el meu amic.

ALBERT CAMUS

Per tal de poder dur a terme una didàctica de l'acompanyament cal ser conscients primer de les raons que la poden justificar.

L'acompanyament no constitueix per a l'educador social un model d'intervenció més, sinó el principi que ha de configurar la seva condició de professional de l'ajut.

Es poden veure dues maneres genèriques d'intervenció de l'educador social: aquelles que se circumscriuen dins d'una relació interpersonal i les que es corresponen amb l'acció indirecta o subtil envers individus o grups. Ambdues maneres comparteixen una mateixa finalitat: afavorir i estimular processos de canvi en els seus destinataris, que els proporcionin algun benefici o n'incrementin el benestar. Tanmateix, no n'hi ha prou amb iniciar un procés, sinó que cal roman-

dre-hi i acompanyar qui hi estigui immergit. Perquè la nostra praxi rarament es limita a un *acte professional*, sinó que es fonamenta en un compromís amb el destinatari, que es constitueix en condició i possibilitat del seu progrés real.

Autors com Luhman parlen del concepte genèric de *ajut* com de 'l'aportació d'una persona per tal que l'altra arribi a satisfer una necessitat'. Aquesta manera d'entendre l'*ajut* abasta dins seu la figura de l'educador social, però condueix en primer terme a una extensíssima i poc aclaridora teorització sobre captar la forma, la finalitat i el subjecte singular de la relació d'ajut que donem. Quina aportació? Quines necessitats? Des de quina sol·licitud? En aquest punt, les preguntes respecte l'acte d'ajuda a la persona es multipliquen en progressió geomètrica davant la qualitat del teixit humà, l'*homo complexus* que assenyalava E. Morin: «infantil(es), neurótico(s), delirante(s), siendo al mismo tiempo racional(es)».<sup>2</sup> La diversitat i naturalesa humanes, les circumstàncies que l'envolten i la dinàmica canviant del propi medi social no romanen aïllades en la pròpia cognició de l'educador.

Allò merament teòric perd el seu refugi de generalitat en submergir-se en la radicalitat subjectiva amb què es defineix l'ésser humà.

Aleshores, cal donar a l'educador un espai diferent per a la seva competència que li permeti un *input* permanent des de l'empatia i una sortida o aplicació generada des d'una forma de relació continuada, generosa i sincera amb l'educand. Aquesta forma de relació intensament lliure i humana, capaç d'un efectiu nivell d'intercanvi i referència mútua sostinguts, és l'eix fonamental de l'acompanyament. *Acompanyar* no és treballar per a l'acompanyat, sinó treballar amb ell, juntament amb ell i des d'ell; així l'educador s'instrumentalitza a si mateix com a agent d'intervenció educativa i no com a simple administrador de coneixements i sabers.

En una relació d'acompanyament no és important saber què volem fer per l'altre, sinó saber què estem disposats a fer juntament amb ell. En aquesta perspectiva ningú no és només acompanyant ni solament acompanyat; s'és simultàniament ambdues coses a la vegada: ara acompanyant, ara acompanyat. Som donants els uns dels altres. Ningú no és tan ric que ja no pugui rebre, ni tan pobre que ja no pugui donar.

Segurament la imatge de l'acompanyament que més ràpidament brolla és la de dues persones fent camí l'una al costat de l'altra. Quin camí, però? Possiblement la icona reflecteix un camí planer, amb vistes, més o menys recte. I si substituïm el camí per un laberint?

2. E. MORIN, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 72.

La situació de laberint s'assembla a la problemàtica de l'educand, i igualment a la de l'educador en el seu acompanyament. «Una realidad natural, universal y social caótica, en tanto que compleja, sólo se aprende implicándose en ella, haciendo del aprendizaje una situación de laberinto» (J. Attali, 1998).<sup>3</sup> No existeix cap mapa corresponent al laberint propi i singular d'una persona concreta i sí un procés que, desenvolupat sobre un pla temporal, permet anar-lo copsant i comprenent. De la mateixa manera que una fotografia reté un instant sense explicar-lo, la seva seqüència posterior ens interpel·la a seguir allí, on sorgeix l'inesperat o s'assoleix el sentit pregon d'aquella imatge, on es construeix la nova realitat i l'educador troba la seva vera possibilitat d'intervenció i d'innovació.

L'aprenentatge en laberint, que també Colom<sup>4</sup> assenyala com a tècnica pedagògica en els entorns escolars, constitueix per al destinatari de la intervenció la seva particular trama complexa sobre la qual s'assenta la dificultat o necessitat; és a dir, constitueix el punt de partida per a un procés de canvi amb signe positiu. Els processos de canvi no segueixen un curs lineal o previsible, però sabem que participar-hi com a nou referent o vector sí que pot permetre vehicular-los, nodrir-los de voluntat i donar a la necessitat el poderós atribut del desig.

Educar hauria de ser un exercici de proximitat i acompanyament; en l'educació s'entra per la porta de l'amistat, que és l'única que és capaç de desvetllar les fibres més pregoneres que es despleguen en la comunicació humana i en la proximitat vital, en la intimitat. L'acompanyament trenca l'anonimat i recupera el nom i, amb aquest, la seva història i la seva identitat. Educar és sempre atorgar identitat, donar valor, fer que algú se senti persona; només quan algú queda dignificat pot transformar la seva pròpia situació. Per tant, acompanyar forma part del compromís que l'educador adquireix amb l'educand, és el pacte elemental en el qual se sustenta i possibilita el procés de canvi, i la seva culminació és l'expressió sintètica de la relació d'ajut que l'educador dóna.

Ja s'ha dit que acompanyar també implica ser al costat de l'altre. Cal posar-se en la situació de l'altre per tal de comprendre'l en extensió, intensitat i captar els bucles retroalimentadors que constitueixen la seva realitat com a sistema. El professor Puig ho expressa així: «hemos de ir acercándonos a una idea

3. Referenciat a A. COLOM, *La (de)construcción del conocimiento pedagógico: Nuevas perspectivas en teoría de la educación*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 190.

4. A. COLOM, *La (de)construcción del conocimiento pedagógico: Nuevas perspectivas en teoría de la educación*, Barcelona, Paidós, 2002.

más amplia del educando, hemos de empezar a entenderlo como prolongado en su medio, como constituido también por su entorno».<sup>5</sup>

L'enfocament sistèmic no solament resulta imprescindible per captar les claus del laberint individual, sinó que també ofereix una perspectiva fonamental en la concepció del segon dels supòsits d'intervenció assenyalats al principi, l'acció indirecta o subtil i, dins seu, el significat que té l'acompanyament.<sup>6</sup>

Freqüentment les nostres intervencions tenen per objecte grups de persones, de manera que segueixen estratègies que intenten actuar utilitzant el medi —en sentit ampli— com a agent dinamitzador i generador de canvi. Però tal com Morin indica, «nuestro guión puede y debe modificarse según la información recogida, el azar, contratiempos y oportunidades con que se tropieze en el curso del camino».<sup>7</sup> Aquesta acció flexible implica acompanyar en un sentit explícit i principal, establint una constant dialèctica; és a dir, el mitjà propi de l'acompanyament és el diàleg, i cal donar-li una exquisida atenció.

Tant en la manera interpersonal com en l'acció indirecta ens trobaríem —per dir-ho d'alguna manera— davant de dues praxis d'acompanyament, dues distàncies que no s'han de veure com a simples procediments d'elecció —ja que sabem que, en tot cas, allò individual no existeix com a realitat independent—, sinó com un mateix principi d'acció fermament adherit a la relació d'ajut que emmarca la nostra pràctica professional. Si no fos així, les nostres intervencions quedarien incompletes i podrien —essent percebudes per l'educand en forma d'un abandó o d'un oblit— desembocar en més frustració i desesperança com a efecte pervers d'una mala pràctica.

Podem acompanyar, i hem de fer-ho, des de la responsabilitat i el compromís enfront del perill sempre real d'acabar convertint-nos en burocratitzats recol·lectors d'actes sobre el patiment humà o potser també en inconscients agents socials del despropòsit, conseqüències indesitjables.

Per tant, *acompanyar*, sigui quina sigui la manera d'entendre-ho, té relació amb allò més íntim, personal i inviolable de l'ésser humà. L'educador només pot actuar des de l'absoluta modèstia de sentir que se li permet l'entrada, des de la humilitat de qui sap que se'l convida a participar, i només com a acompanyant, en un camí que recorre la persona acompanyada.

5. J. M. PUIG, *Teoría de la educación, una aproximación sistémico-cibernetica*, Barcelona, Biblioteca Universitaria de Pedagogía, 1987, p. 348.

6. L. von BERTALANFFY, *Teoría general de sistemas*, Madrid, Alianza, 1979.

7. E. MORIN, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 109.

I com que creiem que es tracta de participar en una obra de la qual no som els autors, tot educador ha d'avançar amb un pregon respecte, com de puntetes, sabent que es mou en terra sagrada.

## ELS SET PRINCIPIS DE LA PEDAGOGIA DE L'ACOMPANYAMENT

Porque si el otro no estuviera ahí —y allí, y aquí— nuestras pedagogías quedarían reducidas a cenizas, envueltas en borrascas, disueltas en pura miseria. Porque si el otro no estuviera ahí —y allí, y aquí— nuestras pedagogías no nos dejarían vibrar con el otro.

CARLOS SKLIAR<sup>8</sup>

Fins ara hem vist que com a professionals socials hem de poder establir un bon acompanyament, raó suficient per encetar un debat sobre la pedagogia de l'acompanyament. En aquest apartat, voldríem reflexionar sobre com podem acompanyar a qui haurà d'acompanyar, o dit amb altres paraules, com es dissenya i es realitza la formació dels professionals socials fruit de la pedagogia de l'acompanyament.

Una bona pedagogia de l'acompanyament és aquella que es fonamenta en els set principis que ara exposarem:

### 1. PRINCIPI DEL *JO AMB TU*

La concepció del principi del *jo amb tu* es fonamenta en la importància de la mirada de l'altre, de la seva paraula, del seu silenci, del seu interrogant, del que dóna sentit en definitiva a la nostra tasca educativa. Sense l'altre no existiria la possibilitat de compartir, d'acompanyar. Sense l'altre, l'educació seria estèril. El *jo amb tu* implica que l'altre és un com jo, un ésser que ens emmiralla i amb qui construïm un projecte comú, compartim el projecte educatiu, i possibilitem així la creació de quelcom no acabat. «Tots deixem anar un fil, com els cucs de seda. Roseguem i ens disputem les fulles de morera, però aquest fil, si es bescanvia amb d'altres, si s'hi entrellaça, pot fer un teixit molt bonic, una tela inoblidable.»<sup>9</sup> *Jo amb tu* significa teixir aquests tapissos plens d'aportacions i colors plurals.

8. C. SKLIAR, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002, p. 153.

9. M. RIVAS, *El llapis del fuster*, Barcelona, Proa, 2000, p. 13-14.

## 2. PRINCIPI D'IMPLICAR I EXPLICAR

El principi d'impliar i explicar ens recorda l'efecte Möbius.<sup>10</sup> Quan treballem, quan formem amb i des d'una pedagogia de l'acompanyament hem de poder *aplicar* en aquest doble sentit: poder acompanyar acompanyant i sent coherents amb allò que fem, com ho fem i per què ho fem. Impliar-se amb la formació creuant el llinar de l'explicació cap a la implicació, extraient els fils argumentals, disposant els plegaments que queden amagats en els processos comunicatius i educatius i explicitant els *forats negres* que molts cops dificulten la nostra tasca educativa.

## 3. PRINCIPI DE SORPRESA-COHERÈNCIA<sup>11</sup>

Una bona pedagogia de l'acompanyament és aquella que crea espais de voler aprendre, i en el gest de voler aprendre emergeixen dos elements, que com a bons acompanyants, hem de saber utilitzar: la sorpresa i la coherència. Sorpresa entesa com a creació de noves ocasions per aprendre, reformulant els interrogants, els elements educatius, les mirades cap al coneixement, la diversitat de metodologies de formació i d'aproximació envers l'altre. Però alhora mantenint el fil, la coherència amb el contingut, per no perdre el rumb, facilitant la connexió lògica d'allò après anteriorment, però situant punts de dificultat, d'interès, d'elements que demanin un treball més heurístic.

## 4. PRINCIPI DE TRANSVERSALITAT

En un model clàssic de formació, el formador bàsicament se'l reconeix perquè se situa en un paper molt determinat, jeràrquic, lineal, dipositari del coneixement. En una pedagogia de l'acompanyament, els espais es dilueixen fent possible la disposició dels coneixements de manera transversal.

Avui en dia, i tenint present la societat on estem immersos, caldria no obviar el que afirma el filòsof alemany Mike Sandbothe<sup>12</sup> quan parla de l'era mul-

10. Referència a August Ferdinand Möbius (1790-1868), astrònom i matemàtic que va demostrar que un raonament lineal pot portar a enganys. Va demostrar que és possible resseguir la part externa i interna d'un cercle amb un llapis sense aixecar-lo. Aquesta experiència s'ha convertit en la metàfora dels desdoblaments d'impliar (*plicar* = 'plegament', en llatí) i explicar.

11. Aquest principi s'ha treballat més àmpliament en la narració audiovisual. Vegeu G. BOU, *El guió multimedia*, Madrid, Anaya, 2003, p. 93.

12. Referenciat a ASMANN, *Placer y ternura en la educación: Hacia la sociedad aprendiente*, Madrid, Narcea, 2002, p. 173.

timèdia i d'Internet caracteritzant-la amb tres conceptes: hipertextualitat, interactivitat i transversalitat. Nosaltres creiem que per a una pedagogia de l'acompanyament és necessari tenir present aquesta característica de transversalitat. Hem de construir i promoure *socs* educatius, on es disposen les múltiples oportunitats per aprendre, on tothom pot aportar de manera dialògica la seva intel·ligència cultural i personal.

## 5. PRINCIPI DE LA PEDAGOGIA DE LA PREGUNTA

La pedagogia de la certesa no té cabuda en una pedagogia de l'acompanyament. Hem de donar pas a una pedagogia de la pregunta que recuperi el sentit darrer del que implica educar.

Un bon amic, Manuel Esteve, catedràtic de la universitat de Màlaga, diu: «Hace tiempo descubrí que el objetivo último de un profesor universitario es ser maestro de la humanidad. Lo único que en verdad importa es ayudarles a comprenderse a sí mismos y ubicar el sentido de su profesión en el contexto del mundo que les rodea [...]. Para hacer que tus alumnos aprendan la respuesta, no tienes otro camino más que rescatar la pregunta original. No tiene sentido dar respuestas a quienes no se han planteado la pregunta; por eso, la tarea básica del docente es recuperar las preguntas, las inquietudes, el proceso de búsqueda.»<sup>13</sup>

És en aquest procés de recuperar les preguntes originals on se situa la veritable pedagogia de l'acompanyament: retrobant aquelles preguntes originals i essencials que possibiliten interpretar els textos, facilitant la tasca hermenèutica i alhora heurística d'interpel·lar la pregunta, els interrogants, a la recerca de les respostes. El plaer de la troballa i de compartir el camí de la recerca.

## 6. PRINCIPI DE DINAMITZACIÓ D'ESPAIS DE CONEIXEMENT COMPARTIT

Sólo podemos reconocer lo que estamos sintiendo si nos hallamos en un espacio abierto y libre de juicios. Es únicamente en un espacio abierto, en el que ya no estamos atrapados del todo en nuestra propia versión de la realidad, donde podemos ver y escuchar y sentir quiénes son realmente los demás, lo cual nos posibilita estar con ellos y comunicarnos con ellos apropiadamente.

PEMA CHÖDRÖN<sup>14</sup>

13. En una conversa informal per correu electrònic.

14. P. CHÖDRÖN, *Cuando todo se derrumba: Palabras sabias para momentos difíciles*, Madrid, Gaia Ediciones, 1998, p. 109.



El principi de dinamització d'espais de coneixement compartit ens recorda que els espais educatius són espais vius i que haurien de ser espais oberts en els quals els actors sentin que tenen maniobrabilitat i graus de llibertat més enllà de les pròpies creences i coneixements. Alois Prinz, a la biografia de Hannah Arendt, ens explica que ella va aprendre de Jaspers que és possible una *sinceritat sense reserves* en la relació amb les persones i que faria desaparèixer l'espai interior inaccessible als altres que la separava d'ells, referint-se a una definició de Jaspers de *comunicació* com 'l'espai on tots podem trobar-nos'.<sup>15</sup> Un espai sense vida, tancat, marceix la comunicació. Una bona dinamització obre l'espai de trobada, provoca el canvi, genera confiança i estimula la creativitat dels participants. La clau, doncs, és com dinamitzar aquest espai perquè esdevingui obert i generi la dialèctica pròpia de l'acompanyament.

Dinamitzar un espai de coneixement no es limita tan sols a una bona gestió del coneixement o a una aplicació de determinades dinàmiques grupals. Un bon dinamitzador és un bon acompanyant que entén l'espai de manera holística i no fragmentat en els seus elements. No és suficient, en un espai d'instrucció, ser un expert en els continguts o fer uns bons esquemes: cal llegir entre línies, ser intuïtiu.<sup>16</sup> I qui intueix, amb risc sovint de ser percebut com un *il·luminat* o un *boig*, va més enllà de la realitat aparent i literalment explicitada, més enllà de les paraules escrites, copsa les imatges i el conjunt atorgant-li un significat diferent. La intuïció és considerada com la primera fase de la creativitat, i la més necessària.<sup>17</sup> I els espais oberts esdevenen font de creació.

Arran de la presentació d'un llibre,<sup>18</sup> un dels autors expressava una afirmació que fa temps que alguns intentem fer nostra dia a dia: «No educar en les emocions és un frau». Sí, és un frau, perquè les emocions són el gran motor de l'activitat, de la vida. I per educar en les emocions cal conèixer-les i reconèixer les pròpies. Però ai las! Així hem topat amb nosaltres mateixos.

Dinamitzar és saber fer una coreografia amb el cúmul d'emocions que cir-

15. A. PRINZ, *La filosofía como profesión o el amor al mundo: La vida de Hannah Arendt*, Barcelona, Herder, 2001, p. 68-69. Prinz assegura que aquesta *sinceritat sense reserves* tan sols és possible quan una persona s'obre als altres amb la confiança que aquests no abusaran d'aquesta sinceritat. Aquest fet el situa com un punt d'inflexió en la vida de Hannah Arendt i com un estimulador d'un procés de canvi personal i, per extensió, professional en la vida de la filòsofa. El citem aquí perquè considerem que l'aula ha de ser un espai on tots podem trobar-nos.

16. Defensem que els docents hem de ser intuïtius i educar-nos en la intuïció. La intuïció ha estat àmpliament treballada a R. HOGAATH, *Educar la intuición*, Barcelona, Paidós, 2002.

17. D. SHALLCROSS, *Intuición*, Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico, 1998, col·l. «Monografías Master de Creatividad», núm. 5.

18. E. BACH i P. DARDER, *Sedúctete para seducir*, Barcelona, Paidós, 2002.

cula en els missatges, els llenguatges, els espais educatius, establint els límits permeables de l'escenari.

## 7. PRINCIPI DE CREATIVITAT

Sigo pensando que para hablar de cambios en la educación es necesario, primero, un profundo silencio, una larga espera, [...] dejarse vibrar por el otro [...] y que luego, en seguida, hace falta volver a mirar bien aquello que nunca hemos visto o que ya hemos visto pero desapasionadamente.

CARLOS SKLIAR<sup>19</sup>

Comencem amb un silenci, un silenci que ens permet deslliurar-nos de les cotilles dels mots, d'allò que sempre hem fet, i estar oberts a altres oportunitats, a crear conjuntament, repensant la nostra tasca educativa i formativa. «Hauríem de ser capaços de saber com hem construït el nostre saber pedagògic, i de saber trobar la resposta més adient sense traspassar la línia que separa el jo de l'altre.»<sup>20</sup>

La pedagogia de l'acompanyament no és la pedagogia d'un fet concret, d'una matèria tancada, d'un producte per ser explicat. La pedagogia de l'acompanyament es fonamenta en la creació, en la construcció compartida, on la teva veu i la meua no són dues veus, sinó un discurs teixit, plural, diferent, acompanyat.

## DESPERTAR VIDES

En definitiva, del que es tracta és del trobament amb l'altre tal com és ell mateix, ja que si vull actuar com a persona, aquest és el nivell en el qual m'he de situar. És clar que existeixen altres nivells en els quals trobar-se amb l'altre és més fàcil. Són les relacions més freqüents. Tan freqüents que, sovint, són les úniques que coneixem. I aleshores, quan aquests trobaments omplen la història de l'ésser humà, el deixen fonamentalment buit, ja que l'ésser humà és quelcom més que un lloc desert pel qual ningú circula, més que un encreuament de camins que un dia es converteix en passat, més que un nus de relacions que demà desapareixeran en l'oblit.

19. C. SKLIAR, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002, p. 15.

20. A. FORÉS i M. VALLVÉ, *Quan la didàctica porta el nom d'educació social*, Barcelona, Fundació Pere Tarrés, 2002.

Puc trobar-me amb l'altre al nivell en el qual exerceix una funció en la societat. Aleshores, el que veig d'ell no és res més que la funció de la qual està revestit i que m'ha servit d'ocasió per trobar-lo. Tinc present, no l'ésser humà que ell és, sinó el funcionari d'una acció que la societat exerceix respecte a mi.

També puc trobar l'altre al nivell en el qual s'origina un esdeveniment important per a mi, donades les conseqüències que comporta. En aquest cas, només el percebo en la mesura en què, pel seu comportament, és la causa de quelcom que m'ha afectat des de l'exterior.

Ho hem de reconèixer: en la majoria dels nostres trobaments, només percebem l'altre com a causa o com a agent. Per això, la comprensió pregonada del que l'altre és en si mateix no acostuma a originar tampoc els comportaments que creiem que hem de tenir davant d'ell.

El Bon Samarità, la dedicació del qual al ferit que es va trobar en el camí acostumem a lloar, simplement va complir amb el seu deure, amb aquell deure que s'imposa a qualsevol ésser humà que es troba amb l'altre en una situació perillosa, com aquest és el cas. Sí, el trobament amb el ferit es va poder quedar en això, en el pla d'una acció que, tot i essent personal, no deixava de quedar-se a la superfície, molt lluny d'esgotar el que hagués pogut esdevenir entre ambdós. Però suposem que el Samarità, provocat per l'esdeveniment, hagués entrat en si mateix: potser aleshores la seva mirada envers el ferit hauria estat capaç de descobrir l'ésser humà i no solament algú que necessitava la seva atenció. Suposem que sí, que el va veure en la seva realitat humana —l'accident que va patir el ferit, per important i greu que hagi pogut ser en la seva història, en el fons no era res més que un incident. Aleshores, els seus comportaments envers el ferit s'haurien impregnat d'una presència que, sense canviar la materialitat de l'atenció prodigada, a més de la seva utilitat, li hauria donat una fecunditat: fecunditat que no solament hauria facilitat indirectament la seva eficàcia corporal, sinó que hauria tocat i confortat el cor d'aquell home agredit sobre el que probablement pesava greument la crueltat d'aquells que l'havien atacat i la por que l'havia omplert.

«La manera de donar val més que el que es dona», diu un proverbi. És fàcil dir-ho, però qui sap la manera de donar el que cada situació reclama, si un mateix no la descobreix? En la seva particularitat concreta, depèn tant del que un és essencialment que ningú no pot ensenyar-la d'una manera directa i eficaç. Per això, descobrir l'altre com és en si mateix, més enllà de la funció que exerceix i de l'acció de la qual és actor, suposa creuar un vertader llindar en el camí envers la pròpia humanitat. I això només un mateix ho pot fer. No és quelcom que s'aprengui. Només la presència d'algú que ja l'hagi travessat pot ajudar indirectament. Però, tot i així, fa falta que hom sàpiga acollir tal presència de manera convenient.

Veritablement, acompanyar persones és despertar vides.